

**DE LA RECONSTRUCTION NEGOCIEE D'UNE SITUATION PROFESSIONNELLE.
ANALYSE DES INTERACTIONS DANS LES PRATIQUES DE CONSEIL
PEDAGOGIQUE.**

Jean-François Marcel

UMR : « Éducation, Formation, Travail et Savoirs »
École Nationale de Formation Agronomique de Toulouse-Auzeville
2, route de Narbonne
31326 Castanet Tolosan Cédex (France)
jean-francois.marcel@educagri.fr

Mots-clés : Conseil pédagogique – interactions – négociation - modalisation – situation professionnelle

Résumé. Notre contribution s'appuie sur une situation professionnelle (dite ici de « référence » : des situations d'enseignement des mathématiques prises en charge par des enseignantes débutantes) reconstruite et négociée au cours d'une seconde situation professionnelle (dite ici de « support » : les débriefings de ces séances dans le cadre d'un dispositif de conseil pédagogique). En mobilisant le cadre de Gofmann, l'analyse, à 3 niveaux, cible les interprétations premières de la situation d'enseignement, les caractéristiques d'une situation professionnelle et la spécificité de la situation « support ».

Pour ce faire, elle soumet à une démarche qualitative un corpus constitué par 4 verbatim de séances de débriefings, mettant en présence 2 conseillers pédagogiques et 2 enseignantes débutantes, à partir de séances de mathématiques en cycle III.

1. Introduction

Ce texte appréhende la situation professionnelle de manière indirecte. A partir d'une situation de conseil pédagogique (mettant en présence une enseignante débutante et un formateur), il vise à analyser la séance d'enseignement qui la précède et l'aliment (séance conduite par l'enseignante et observée par le formateur).

A partir du cadre de Gofmann, l'analyse du corpus empirique se déploiera en 3 volets :

- Les divergences d'interprétations de la situation d'enseignement
- La caractérisation partagée de la situation d'enseignement (comme situation professionnelle)
- Le processus de reconstruction de la situation d'enseignement durant le débriefing, à la fois en ce qui concerne le résultat que les conditions de la négociation.

2. Problématisation et cadre théorique

Notre projet est d'analyser une situation professionnelle à partir des contenus et des modalités des interactions qu'elle va alimenter dans une seconde situation professionnelle.

Commençons à dire quelques mots de la situation « support » dont les caractéristiques sont à prendre en compte pour l'analyse de la situation de référence.

La synthèse réalisée par Chaliès et Durand, (2000) indique que si le conseil pédagogique regroupe des actions diverses, sa forme la plus typique reste l'entretien qui suit l'observation systématique d'une leçon menée par le stagiaire et que nous désignerons par le terme débriefing. Durant ces situations de débriefing, les interactions sont variées et le plus souvent destinées à aider les stagiaires (Boudreau et Baria, 1998 ; Williams, 1993 ; Zanting, Verloop et Vermunt, 2001). Les interventions des formateurs sont très diversifiées : ils sont à la fois observateurs (Rikard, 1990),

conseillers (Abell et al., 1995; Williams, 1993), collaborateurs (Saunders, Pettinger, et Tomlinson, 1995), confidents (Clifford et Green, 1996), modèles d'enseignement (Williams, 1993), organisateurs (Rikard, 1990) et évaluateurs (Rikard, 1990 ; Williams, 1993). Il est important de rajouter que, au-delà de leur diversité, les interactions sont en lien très étroit avec la leçon (que nous appelons situation « de référence »).

Nous emprunterons à l'analyse conversationnelle la thèse selon laquelle ces interactions sont organisées, ordonnées. Pour ce courant, l'ordre des interactions désigne « *la coordination nécessaire entre les activités des uns et des autres qui permet à l'interaction de se constituer selon le principe de base qu'un seul locuteur parle (agit) à la fois. Les ethnométhodologues envisagent cette activité de coordination comme une négociation. « Négocier », c'est se mettre d'accord sur la façon dont une activité sera accomplie et sur sa signification (...) Cette négociation est en général automatique et tacite. Mais elle peut être thématisée. Toute activité qui doit être coordonnée doit être en ce sens négociée. A commencer par la constitution du sens des énoncés, qui n'est pas une donnée objective immédiate, mais un processus à réaliser par les interlocuteurs* » (Bange, p. 29)

L'intérêt de cette approche eu égard à notre projet est de montrer que, dans l'interaction, le sens fait l'objet de négociation. Dès lors, nous pouvons envisager que la situation de référence est une situation pour partie co-fabriquée au cours de la situation support.

Nous convoquerons Goffman pour aller plus avant dans la réflexion. Rappelons que, pour cet auteur, les acteurs structurent leurs expériences grâce à l'analyse des cadres (frames) où elles se déroulent et ils se situent dans un cadre participatif (animateurs, acteurs, figurants, etc.). Ainsi, le cadre désigne les éléments de base qui fournissent les principes organisateurs des événements sociaux et l'engagement des participants. Dans son prolongement, le cadrage désigne la mise en œuvre de ces principes organisateurs et interprétatifs par les protagonistes. Il en résulte a) que chaque scène est une coproduction : les spectateurs comme les acteurs y participent et contribuent à la production d'un monde de tel ou tel type. b) que les cadrages différents peuvent être utilisés par les différents protagonistes pourtant aux prises avec un même cadre, selon des « pertinences motivationnelles différentes ».

En suivant Goffman (1974/1991), nous pouvons donc avancer qu'à partir de leurs opérations de cadrage respectives, l'enseignant débutant (acteur de la situation d'enseignement) et le conseiller pédagogique (observateur de la situation d'enseignement) ont chacun construit « leurs » situations de référence qu'ils vont, du moins pour partie, mettre en négociation, en tant qu'acteurs durant la situation de débriefing. Mentionnons au passage que Goffman (op. cit.) défend que dans l'interaction, l'individu va d'abord s'efforcer de maintenir son self (construit et maintenu dans les interactions sociales) et sa face (valeur positive revendiquée par la personne auprès des partenaires de l'interaction, chacun mettant en jeu un dispositif de protection de sa face et de la présentation d'autrui) en précisant que ce travail coopératif est facilité par des rituels de confirmation ou d'évitement.

Des propositions de Goffman, nous avons toutefois principalement retenu la notion de mode qui précise bien la transformation de chacune des deux situations d'enseignement (élaborée à partir de deux cadres d'expérience différents) en une situation de référence négociée : « *Par mode, j'entends un ensemble de conventions par lequel une activité donnée, déjà pourvue d'un sens par l'application d'un cadre primaire, se transforme en une autre activité qui prend la première pour modèle mais que les participants considèrent comme sensiblement différente* » (Goffman 1974/1991, p. 52)

L'auteur précise d'ailleurs sa définition de la modalisation :

« a) *Une transformation systématique a lieu sur un matériau déjà signifiant selon un schème d'interprétation sans lequel la modalisation serait dépourvue de signification.*

b) *On suppose que les participants à l'activité savent et reconnaissent ouvertement qu'une altération systématique a lieu et que cette altération leur fera définir tout autrement ce qui se passe*

c) *Des indices permettront d'établir le début et la fin de la transposition ; il s'agit de parenthèses temporelles qui établiront strictement ses limites. De la même manière, des parenthèses spatiales indiqueront l'espace réservé à la modalisation pour la circonstance, son extension et ses limites.*

d) *La modalisation peut porter sur des événements appartenant à toutes sortes de cadres (...)*

e) (...) Si la transformation systématique opérée par une modalisation n'altère que légèrement l'activité en question, elle modifie en revanche radicalement la définition qu'un participant pourra donner de ce qui se passe » (Goffman 1974/1991, p. 54)

La modalisation permet de préciser la notion de « reconstruction négociée » que nous avons provisoirement introduite. Elle s'appuie sur l'interprétation initiale pour pouvoir être transformée dans l'interaction et ce processus affecte d'ailleurs cette interprétation.

Nous retiendrons deux éléments :

- Un d'ordre théorique insiste sur le caractère délibéré de la transformation. Dans le cas du débriefing, l'enseignant comme le conseiller pédagogique accepte le fait de ne pas travailler vraiment sur la situation mais plutôt sur un objet « intermédiaire » créé pour les besoins de la situation de formation, un instrument didactique co-élaboré qui offre l'avantage d'installer clairement le débriefing comme un exercice de formation,
- Un d'ordre méthodologique avec la notion de parenthèses temporelles qui nous invitera à porter l'attention sur les périodes d'échanges durant lesquels les contenus de la séance d'enseignement sont mis en négociation, c'est-à-dire quand l'interprétation à partir du cadre de référence de l'un vient se confronter à l'interprétation à partir de cadre de référence de l'autre.

En résumé, l'objectif de notre recherche est triple :

- Mettre au jour les interprétations premières de la situation d'enseignement. Nous explorerons l'hypothèse que cette interprétation n'est pas indépendante du rôle de l'individu dans la situation. Ainsi les interprétations des acteurs (ici les enseignants débutants) présenteront des caractéristiques différentes de celles des observateurs (ici celles des conseillers pédagogiques) sans que l'explication ne puisse être rabattue sur la simple « expérience professionnelle ». Nous pourrions analyser ces différences.
- Mettre au jour les caractéristiques :
 - o D'une situation professionnelle qui seraient partagées par l'ensemble des individus concernés. Nous retrouverons sans doute ce que Goffman nomme la « façade » de la « représentation »¹ et cela nous permettrait d'avancer vers la théorisation de la situation professionnelle.
 - o D'une situation professionnelle « modalisée », c'est-à-dire résultant d'une co-construction négociée entre un acteur et un observateur à partir d'une situation d'enseignement (dite de référence) au cours d'une situation (dite de support) et caractérisée par les interactions entre deux acteurs.

Prendre en charge la spécificité de la situation « support ». Ainsi, sans occulter les préservations des selfs et des faces ni les rituels de confirmation ou d'évitement, nous explorerons l'hypothèse du poids de la dissymétrie inhérente à la situation de formation dans l'issue des négociations. Pour le dire plus directement, nous voudrions apprécier dans quelle mesure les interprétations du conseiller pédagogique s'imposent par rapport à celles de l'enseignant débutant

3. Méthodologie de recherche

Le corpus empirique retenu est constitué par la retranscription de 4 séances de débriefings mettant en présence, selon des configurations que nous précisons plus avant, 2 enseignantes débutantes et 2 formateurs. Les professeurs des écoles conduisent une séquence d'enseignement de

¹ - La représentation (performance) : totalité de l'activité qui se déroule dans un laps de temps caractérisé par la présence continue de l'acteur en face d'un ensemble déterminé d'observateurs influencés par cette activité.

- La façade (font) : partie de la représentation qui a pour fonction d'établir la définition de la situation d'une façon fixée et générale, pour ceux qui observent la représentation. La façade comprend le site (setting) partie scénique de l'équipement expressif (mobilier, décor, etc.) et la face (personnal front) les items identificatoires de l'acteur (performer), marqueurs d'appartenance, de manière.

mathématiques en 2^{ème} année de cycle III, consacrée à la proportionnalité et composée de 4 séances d'environ 45 minutes chacune. Procédons à une rapide présentation des protagonistes :

- a) Les enseignantes débutantes :
- La première (M), âgée de 24 ans est titulaire d'un bac L et d'un DESS de gestion touristique. Elle a suivi une année de préparation et une année de formation à l'IUFM. Elle exerce dans une classe « double » comportant un CM1 et un CM2. L'école se situe en milieu urbain.
 - La seconde (AF), âgée de 31 ans est titulaire d'un bac L et d'une licence en arts appliqués. Elle a suivi une année de préparation dans un insitut privé et une année de formation à l'IUFM. Elle exerce dans une classe « double » comportant un CE2 et un CM1. L'école se situe en milieu urbain.
- b) Les formateurs :
- Le premier (CP1) est un homme de 47 ans. Titulaire d'un Deug, il a suivi une formation à l'école normale d'instituteurs. Il a une ancienneté importante (29 ans), un statut de Professeur des écoles et exerce la fonction de CP depuis 7 ans (même s'il a obtenu son diplôme de formateur en 1993 avec une spécialité « éducation physique et sportive »).
 - Le second (CP2) est une femme de 55 ans. Titulaire d'un baccalauréat, elle a suivi une formation à l'école normale d'institutrices. Elle a une ancienneté importante (37 ans), un statut de Professeur des écoles et exerce la fonction de CP depuis seulement 3 ans. Elle a obtenu son diplôme de formatrice en 2000 sans spécialité, c'est-à-dire « généraliste »).

Les débriefings mettent ces protagonistes en présence selon les modalités suivantes :

- CP1 / M : après la 2^{ème} séance de M
- CP2 / M : après la 3^{ème} séance de M
- CP2 / AF : après la 2^{ème} séance de AF
- CP1 / AF : après la 3^{ème} séance de AF

Nous relèverons qu'il ne s'agit pas de séances de conseils pédagogiques « traditionnelles », prenant place, par exemple, dans le cadre d'un stage de pratiques accompagnées. Ces séances s'inscrivent dans le cadre d'un dispositif de recherche pour la préparation d'un Master 2 (Zecchin, 2009). Même si les différences ne sont pas négligeables les proximités avec le conseil pédagogique restent importantes (enseignants débutants lors de leur première année d'exercice, débriefings pris en charge par des conseillers pédagogiques intervenant dans la formation des PE). La démarche est qualitative (voir Miles et Hubermann, 2003) et l'analyse des interactions se fait à trois niveaux :

- Une analyse privilégiant une entrée par chacun des locuteurs. Elle vise à mettre au jour les interprétations premières de la situation de référence et à confronter à l'empirie l'hypothèse d'une relation entre cette interprétation et le rôle occupé dans la situation (acteur ou observateur)
- Une analyse privilégiant les phases d'interactions thématiques et bornées par ce que Goffman appelle les parenthèses temporelles qui se déclinent en deux niveaux :
 - o La mise au jour des caractéristiques d'une situation professionnelle modalisée
 - o La prise en compte de la spécificité de la situation support, des modalités d'interaction et la confrontation à l'empirie de l'hypothèse d'une relation entre le résultat de la négociation (entre interprétations) et les statuts des acteurs.

4. Résultats et analyse

La présentation des résultats suit les 3 niveaux précédemment évoqués.

4.1 Les interprétations différenciées des situations de référence

Nous avons retenu deux échanges qui montrent l'interprétation différenciée de la situation de référence entre l'enseignante qui a conduit la séance et le CP qui l'a observée. Dans les deux cas, le point de vue du CP « domine » celui de l'enseignante et conforte ce qui sera précisé dans le paragraphe 4.3.2.

4.1.1 Echange A : ne pas « empêcher » l'appropriation des élèves

L'enseignante souhaitait que les élèves s'approprient les notions de « double » et de « moitié » et elle pensait y être parvenue. Le CP lui fait remarquer que les élèves n'ont pas pu s'approprier ces notions puisqu'elle a fourni la réponse pour les faire avancer plus rapidement. Elle admet la « lecture » du CP et reconnaît avoir imposé la solution :

CP2 : avec les enfants tu n'avais pas tiré de conclusions

AF : mais j'ai même pas souhaité faire de lien à vrai dire, c'est un choix de ma part, parce que peut-être je savais pas le faire, tout simplement. Après, la notion de double ou de moitié, j'ai l'impression que là aujourd'hui ils l'ont un peu repris à leur compte, cette fois-ci

CP2 : alors, qui est-ce qu'il l'a utilisée ?

AF : je pense que c'est moi dans un premier temps, et effectivement ils l'ont réutilisé, mais ce qui n'avait pas été fait la première fois, d'après moi donc, aujourd'hui j'ai l'impression...

CP2 : pourquoi tu es obligée toi de dire tout finalement ?

AF : parce que c'est bien là où je veux les amener, à moment donné quand la réponse, enfin...

CP2 : alors tu me dis « je veux les amener », alors je te repose la question, « est-ce que tu les as amenés ou est-ce toi qui as donné la réponse, est-ce que tu as eu cette impression de les avoir amenés ? »

AF : ah là c'est difficile parce qu'il faudrait que je me revois en situation pour savoir exactement ce que j'ai dit, la manière dont je l'ai dit. L'objectif à la base, c'était de les amener effectivement à construire ce raisonnement, peut-être que je l'ai imposé dans la mesure où il tardait à venir, et j'ai eu un peu peur que ça redémarre comme la séance précédente de vendredi où effectivement les choses n'avançaient pas

CP2 : d'accord, tu étais sur la défensive, donc t'as voulu

AF : donc j'ai un peu fait avancer, quelque part donc j'ai forcé leur raisonnement

4.1.2 Echange C : prendre en compte les stratégies des élèves

Le CP fait remarquer à l'enseignante qu'elle a annoncé comme erronée une réponse pourtant exacte d'une élève. L'enseignante est surprise que cette réponse ait pu être exacte puisque la stratégie mobilisée par l'élève ne correspondait pas à celle qu'elle attendait. Le CP diagnostique que la prégnance de ces attentes constitue un handicap pour l'écoute des élèves. Elle admet cette remarque et s'efforce de « sauver la face » en avouant les difficultés qu'elle rencontre avec le contenu enseigné :

CP1 : alors y a eu deux questions, une en calcul mental, une dans la séance donc

AF : dis-moi laquelle en calcul mental ?

CP1 : voilà, combien d'argent dépense-t-on en plus, c'était par rapport donc aux stylos et aux livres. Donc une gamine t'a répondu : « on dépense cent quarante euro de plus si j'achète huit livres ». Elle avait raison.

AF : oui, donc... et oui... elle avait raison

CP1 : sauf que toi tu étais sur une formulation de question où tu attendais qu'on dépensait huit fois plus

AF : oui, oui

CP1 : mais elle avait également raison

AF : oui, elle avait raison, oui effectivement

CP1 : sauf qu'elle avait raison et qu'elle est repartie quand même en se disant : « mais j'ai faux »

AF : oui, moi, j'ai pas su

CP1 : tu attendais une autre réponse donc dans le calcul mental, ça a été un petit peu identique : j'ai cent bonbons et qu'un copain m'en donne deux fois plus. A un moment donné, tu as dit « combien en aurais-je ? ». J'en aurais trois cents, donc j'en aurais trois fois plus. Donc y a eu des confusions dans la formulation des questions

AF : ah oui ?

CP1 : oui, donc c'était un petit peu le problème que tu posais tout à l'heure au niveau vocabulaire était aussi un problème au niveau de la formulation des questions parce que la gamine effectivement avait raison, on dépense cent quarante euro en plus

AF : oui, oui

CP1 : et c'est vrai que le prix de huit livres, hein, le prix de huit livres est huit fois supérieur à celui d'un livre donc vous aviez raison tous les deux

AF : huit fois supérieur, tiens c'est ça que j'aurais dû utiliser

CP1 : voilà donc ça c'est clair que donc il faut faire attention pour ne pas induire sur une notion qui est difficile, les enfants en erreur

AF oui, mais moi c'est clair, je reconnais clairement que j'éprouve des difficultés

CP1 : et cette difficulté, on la sent hein, on la sent dans le fait que, étant donné que tu attends quelque chose, tu n'écoutes pas forcément les élèves

4.2 Les contours de la situation professionnelle : la « façade de la représentation »

La situation professionnelle, telle qu'elle est donnée à voir dans les quatre situations d'interactions, présente quatre caractéristiques principales.

4.2.1 L'activité de l'élève comme épicerie

La situation professionnelle se structure autour de l'élève, mais un élève au travail (« Je trouve que ta gestion des deux groupes dans cette ambiance de travail, c'est bien. Le fait que tout le monde soit au travail, pas de digression », CP2). Cet élève au travail bénéficie de conditions adaptées : des règles de discipline (« Lui il faut le centrer (...) il doit se taire, il faut le faire taire », CP1), des règles de travail (en règle générale quand même, lire les consignes ensemble, avant de commencer c'est pas si mal et expliciter CP2), des ressources à disposition (« Je crois qu'il faut que tu donnes un questionnement aux élèves qui sont en difficulté, qu'est-ce que je sais ? Deux colonnes : que m'apporte comme information l'énoncé ? et qu'est-ce que je cherche ?) et, surtout, de des tâches d'une difficulté adaptée (« Les deux autres suffisaient bien à leur thème de toute façon donc je n'en aurais donné que deux. Parce que ces deux là renvoyaient à des objectifs sensiblement identiques », CP1).

4.2.2 Entretenir l'activité de l'élève

La dynamique de cette activité est sous-tendue par des modalités de différenciation pédagogique, tant au niveau de l'organisation pédagogique (« Que tu sois avec les CE2 ou avec les CM1, tu sais te rendre disponible pour aller travailler individuellement ou, quand ça le nécessite de faire une régulation d'ordre collectif. Tes interventions sont opérationnelles », CP1) que des tâches scolaires (« Pour gérer l'hétérogénéité d'une classe, il est important de donner des biscuits à tous les étages », CP1). Cette différenciation accède d'ailleurs à des modalités d'individualisation (« C'est un point positif, le travail donné à cet élève qui est en grande difficulté. Voilà tu as eu le souci effectivement d'aller la voir, de lui confier une tâche, c'est biens », CP1), y compris dans la relation pédagogique (« Je trouve que ta relation aux élèves est vraiment excellente, ton humour pince sans rire, ta relation personnalisée, et surtout tes réponses du tac au tac », CP1).

4.2.3 L'activité de l'élève comme « source » de l'activité enseignante

Cette situation professionnelle est structurée autour d'un élève acteur de ses apprentissages dont il convient de favoriser et de prendre en compte la parole et les procédures cognitives (« *Il faut que ce soit eux qui se questionnent* », CP1). L'expression de l'élève permet à l'enseignant de repérer les avancées (« *C'est toi qui explicite le plus souvent et pas elle et alors c'est un peu gênant aussi parce que du coup y en a plein, ben on ne sait pas finalement ce que les autres en ont compris vraiment* », CP2) et les difficultés (« *Quand tu fais la mise en commun, justement, par rapport à leurs recherches, essayer de leur laisser maximum la parole et l'écriture dans le tableau Parce que c'est là que tu vas te rendre compte des dysfonctionnements, de ce qui n'a pas été compris.* », CP2).

C'est à partir de ce repérage que l'enseignant va pouvoir adapter (« *Ça aurait été intéressant de prendre peut-être à moment donné ces erreurs justement* », CP2) et planifier son enseignement (« *Il faut se dire, faut prendre le temps là à ce moment-là tu vois et essayer justement de faire émerger le maximum de choses et construire* », CP2, « *T'appuyer sur ce qu'il s'est passé, enfin sur ce qu'ils ont écrit par rapport à leur recherche individuelle, ça me paraît important pour repartir vraiment* », CP2).

Cela passe par un recours à l'évaluation formative (« *Donc là, là on est vraiment dans une situation de remédiation et dans le cadre d'une évaluation formative. (...) Mais à partir de l'examen donc des travaux individuels des enfants et donc à partir de l'identification des difficultés qu'ils ont effectivement rencontrées* », CP1).

4.2.4 Une activité enseignante orientée par la structuration temporelle de la séance

La scansion de la séance d'enseignement est affirmée et les phases de lancement, de régulation et de bilan fortement marquées (« *Il a manqué, à mon sens, un lancement de l'activité, il a manqué à moment donné une régulation remédiation et il a manqué un bilan* », CP1, « *A chaque séance, c'est important de faire un petit bilan* », CP2). Les phases de transition sont l'objet d'une attention particulière (« *Il faut soigner ces transitions, c'est-à-dire qu'il faut absolument avoir une organisation* », CP1).

La gestion du temps de la séance mobilise, chez l'enseignant, des stratégies d'anticipation, dans l'organisation (« *Donc, on l'a dit tout à l'heure, essayer d'anticiper les tableaux. Alors tu vois, c'est très bien le programme de travail écrit sur ce tableau noir* », CP1) et dans l'adaptation, en fonction du déroulement (« *Tu aurais dû réajuster à ce moment-là, en voyant que la première posait suffisamment de problème* », CP1) et de la difficulté de la tâche (« *Pouvoir aussi se dire, bon ben voilà j'ai placé la barre trop haut donc il faut que je revienne à des situations plus simples pour que les enfants appréhendent vraiment bien cette notion* », CP1). L'élève est également enrôlé dans cette structuration temporelle de la situation (« *Mettre en place effectivement des petits contrats, comme cela, pour devenir de plus en plus efficace sachant que, être efficace, c'est pas seulement être rapide, c'est être rapide et ordonné et calme. Donc on fixe des objectifs en terme de durées* » CP1).

4.3 Analyse de la situation support

4.3.1 Les résultats de la négociation : la situation professionnelle « modalisée »

Nous avons envisagé deux situations professionnelles distinctes, la situation dite de référence (séance prise en charge par l'enseignante et observée par le CP) et la situation de débriefing (interactions entre enseignante et CP). Or, si cette situation de référence est bien au centre des interactions, elle est peu l'objet de négociations. Les quelques dissonances ont été analysées précédemment (§ 4.1).

Ce qui apparaît en fait, c'est l'émergence d'une 3^{ème} situation professionnelle, la situation « à venir ». En effet, à partir de la situation de référence, le débriefing va surtout consister à co-élaborer une situation future de meilleure « qualité ». Les échanges vont fonctionner sur le modèle suivant :

- Evaluation de la séance d'enseignement (pilotée par le CP à partir d'explicitations succinctes de l'enseignante) et diagnostic partagé à propos des dysfonctionnements,
- Recherche de solutions concertées (pistes données par l'enseignante et complétées par le CP)
- Accords (formalisés sous la forme de synthèses par le CP) des solutions retenues

Il est intéressant de constater que le débriefing permet la co-élaboration d'une situation professionnelle « à venir » qui se calque sur les particularités de la situation de référence mais qui la transforme en « solutionnant » les difficultés rencontrées. Nous pouvons rajouter que la situation « à venir » s'émancipe pour partie de la situation de références car, en s'appuyant sur un processus d'inférence, le CP accompagne le passage entre des solutions contextualisés pour tendre vers des principes plus généraux de structuration des situations professionnelles.

4.3.2 Les conditions de la négociation : les séances de débriefing

Les séances de débriefing laisse voir des modalités de négociations très restrictives. Les interactions sont fortement structurées par la dissymétrie de la relation CP / Enseignante. Le CP « écrase » l'échange : il pilote le déroulement du débriefing, il soumet l'enseignante à la question (intentions, recherche de solutions alternatives, etc.) et ne lui concède qu'une portion congrue dans l'échange. Quasiment aucun point de l'échange ne relève de l'initiative de l'enseignante qui se contente de répondre, d'acquiesser ou de renchérir. De plus, la reprise en main « finale » par le CP qui synthétise les « résolutions » pour les séances à venir, renforce et ferme le processus.

5. Discussion : de la situation professionnelle

Parmi les apports de cette recherche nous voudrions retenir trois points pour alimenter la discussion.

5.1 L'interprétation d'une situation professionnelle est-elle négociable ?

Nous avons pu voir qu'en cas de différence dans l'interprétation de la situation de référence, l'enseignante abandonnait son point de vue pour se ranger sous celui de l'autorité du CP. Les seules négociations (d'ailleurs minimales et relevant de formes de compléments ou de précisions) portèrent sur la situation à venir, une situation professionnelle pour l'instant virtuelle, offrant un champ des possibles quasiment infini.

La question qui se pose tient dans le lien interprétation / langage. Quand les interprétations de la situation de référence sont divergentes, assistons-nous à une véritable « modification » du sens construit par l'enseignante ou son « ralliement » n'est-il que de convenance ? Ne met-elle pas fin à la controverse en faisant mine d'accepter le point de vue de l'autorité tout en maintenant (voire en renforçant la consistance) de son interprétation de la situation de référence ? Si l'on suit cette piste, le langage serait un outil permettant sans doute de partager une interprétation mais fournissant également une excellente protection de cette interprétation, en la préservant de toute remise en cause et de toute altération. Les interprétations ne seraient pas négociables.

5.2 De la situation modalisée

Au départ, nous avons distingué deux situations professionnelles, la situation de référence (séance d'enseignement) et la situation support (séance de conseil pédagogique) sous l'hypothèse que la seconde permettrait d'analyser finement la première.

Ce ne fut que partiellement le cas car la séance de conseil pédagogique est certes revenue sur la situation de référence mais de manière plus factuelle qu'interprétative. La situation de référence s'est trouvée enfermée dans une sorte de constat partagé, un constat accordant une place privilégiée aux erreurs et dysfonctionnements. Cette « restriction » tient certainement à deux facteurs, la dissymétrie de la situation de formation et l'autorité écrasante des CP d'une part et la

proximité avec la situation vécue et observée qui réduit fortement la marge de négociation. Dès lors, la négociation interprétative s'est ménagé un échappatoire en construisant une situation « à venir ».

Cette situation est intéressante sur plusieurs points :

- Au niveau de son contenu, elle est idéalisée. Elle reprend les caractéristiques de la situation de référence pointées dans le constat mais elle transforme les difficultés en réussites. Ensuite elle les dépasse : il ne s'agit pas que de « rectifier » mais de mettre en œuvre, à cette occasion, une sorte d'ambition pédagogique. Cette ambition est favorisée par le fait que, en s'émancipant des limites de la situation de référence, le champ des possibles s'élargit considérablement.
- Elle permet à la situation support (le débriefing) de se décharger de la tension instaurée par la dissymétrie de la relation, renforcée par le pointage des difficultés lors du constat. Là encore, elle constitue un échappatoire, chacun des protagonistes peut sauver la face, se départir du rôle de procureur et du rôle d'accusé voire accéder à une sorte de parité qui ouvre l'espace à une négociation (impossible jusque là) et à une co-élaboration de la situation à venir

5.3 La situation professionnelle comme processus d'action

La théorisation de la situation professionnelle qui constitue l'objectif de ce symposium trouve ici une contribution originale. Généralement, les définitions de la situation convoquent trois sphères, les acteurs, l'espace et le temps. Or, ici, ces trois sphères se trouvent « enrôlées » au sein d'un processus d'action.

En effet, la situation d'enseignement se voit structurée prioritairement par l'activité des élèves. C'est à partir de cet épicycle que va se déployer la situation et les 3 autres composantes, tels des cercles concentriques, vont venir alimenter ce processus. Ces autres composantes relèvent plutôt de l'action enseignante : mettre en place les conditions du développement de l'activité de l'élève (1^{er} cercle) ou la prendre comme « source » pour la dynamiser de la manière la plus appropriée, la plus adaptée (2^{ème} cercle). Il s'agit d'adapter le contexte à l'activité de l'élève mais en plus et simultanément, il s'agit de structurer *a priori* le contexte, plus particulièrement sa dimension temporelle (3^{ème} cercle). Le temps de la situation d'enseignement est formaté, planifié pour se mettre au service de la dynamique de l'activité de l'élève.

Il est intéressant de remarquer que cette situation professionnelle relègue le professionnel (l'enseignant) dans un arrière-plan. Son rôle est d'organiser les conditions pour que l'élève agisse (et donc apprenne) et ses pratiques professionnelles (mis à part sur la structuration temporelle) sont largement dominées par une logique d'adaptation.

La place des savoirs en jeu est aussi intéressante à pointer. Elle n'est bien sûr pas première, loin s'en faut. Plutôt que dans un second arrière-plan, nous la repérerions en surplomb, une sorte de ressource potentielle pour l'activité. En effet, l'activité de l'élève se colle avec des savoirs, elle n'a rien de simplement occupationnel. En revanche, les savoirs doivent trouver leur place dans la dynamique de l'activité : les savoirs se mettent au service de l'activité de l'élève et non l'inverse. Dès lors, la compétence professionnelle de l'enseignant est de réussir également une adaptation « didactique », injecter des savoirs sans compromettre la dynamique de l'activité de l'élève.

6. Références bibliographiques

Abell, S.K., Dillon, D.R., Hopkins, C.J., McNery, W.D., O'Brien, D.G. (1995). Somebody to count on : Mentor / inter relationships in a beginning internship program. *Teaching and Teacher Education*, 11, 173-188.

Bange, P. (1992). *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris : Hatier.

Barbier, J-M et Durand, M. (2006). *Sujets, activités, environnements. Approches transverses*. Paris : PUF.

- Boudreau, P., Baria, A. (1998). La définition donnée par des enseignants associés de la supervision d'un stagiaire. In D. Raymond et Y. Lenoir (Eds), *Enseignants de métier et formation initiale*, 141-154. Bruxelles : De Boek Université.
- Chaliès, S. Durand, M. (2000). Note de synthèse : L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. *Recherche et Formation*, 35, 145-180.
- Chaliès, S., Cartaut, S., Escalié, G. et Durand, M. (2009). Note de synthèse : L'utilité du tutorat pour de jeunes enseignants : la preuve par 20 ans d'expérience, *Recherche et Formation*, 61, 85-129.
- Clifford, E.F., Green, V.P. (1996). The mentor-protégé relationship as a factor in preservice teacher education: A review of the literature. *Early Child Development and Care*, 125, 73-83.
- Cosnier, J. (1998). *Le retour de psyché. Critique des nouveaux fondements de la psychologie*. Paris : Desclée de Brouwer.
- De Fornel, M. et Quéré, L. (Dirs.) (1999). *La logique des situations. Nouveaux regards sur l'écologie des activités sociales*. Paris : EEHESS
- Goffman, E. (1974 / 1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris : éditions de Minuit.
- Miles, M.B. & Huberman, M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck (2^{ème} édition).
- Monteil, J-M. (1993). *Soi et le contexte*. Paris : Armand Colin.
- Piette, A. (1996). *Ethnographie de l'action. L'observation des détails*. Paris : Métailié.
- Rikard, G.L. (1990). Student teaching supervision: A dyadic approach. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 61(4), 85-87.
- Saunders, S., Pettinger, K., Tomlinson, P. (1995). Prospective mentors' views on partnership in secondary teacher training. *British Educational Research Journal*, 21(2), 199-218.
- Williams, A. (1993). Teacher perceptions of their needs as mentors in the context of developing school-based initial teacher education. *British Educational Research Journal*, 19(4), 407-420.
- Zanting, A., Verloop, N., Vermunt, J.D. (2001a). Student teachers' beliefs about mentoring and learning to teach during teaching practice. *British Journal of Educational Psychology*, 71 (1), 57-80.
- Zanting, A., Verloop, N., Vermunt, J.D. (2001b). Student teacher's eliciting mentors' practical knowledge and comparing it to their own beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 17 (6), 725-740.
- Trohel, J., Chaliès, S., Saury, J. (2004). La dynamique des interactions tuteurs-stagiaires en situation de conseil pédagogique. *Revue Savoirs*, 5, 121-140.
- Zecchin, P. (2009). Construction et mobilisation de savoirs professionnels. Le cas de pratiques d'enseignement de la proportionnalité au cycle III par trois PET1. Mémoire de M2 en Sciences de l'éducation, Université de Toulouse (non publié)